

Brügelmann, Hans; Fischer, Dietlind

## **Lesefertigkeit oder Spracherfahrung - eine falsche Alternative**

Schwartz, Erwin [Hrsg.]: *Fibeln und Erstlesewerke II. Lesenlernen - das Lesen lehren*. Frankfurt : Arbeitskreis Grundschule 1977, S. 28-54. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 30/31)



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans; Fischer, Dietlind: Lesefertigkeit oder Spracherfahrung - eine falsche Alternative - In: Schwartz, Erwin [Hrsg.]: *Fibeln und Erstlesewerke II. Lesenlernen - das Lesen lehren*. Frankfurt : Arbeitskreis Grundschule 1977, S. 28-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180400 - DOI: 10.25656/01:18040

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-180400>

<https://doi.org/10.25656/01:18040>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Hans Brügelmann/Dietlind Fischer

## Lesefertigkeit oder Spracherfahrung – eine falsche Alternative

Die folgenden beiden Beiträge sind im Rahmen unserer gemeinsamen Arbeit im Projekt EVI CIEL (+) entstanden. Es ist Aufgabe des Projekts, Unterrichtsvorschläge zu verschiedenen Lernbereichen, die von Entwicklungsgruppen im Rahmen des CIEL-Programms der Stiftung Volkswagenwerk erarbeitet worden sind, in Kindergärten, Vorklassen, Schulkindergärten und Grundschulen zu erproben.

Unter anderem ist ein Schwerpunkt unserer Arbeit das Feld der Lesevorbereitung und des Leseanfangsunterrichts. Zu diesen Fragen haben wir zwei Arbeitsgruppen mit Pädagogen aus der Praxis gebildet. Für sie bzw. als Vorbereitung für die Arbeit mit ihnen haben wir die beiden hier vorgestellten Überblicke geschrieben. *Dietlind Fischer* hat im Teil A Überlegungen zusammengefaßt, die zu einem Bezugsrahmen für unsere Arbeit geführt haben. Diesen Bezugsrahmen hat *Hans Brügelmann* in möglichst einfacher und verständlicher Form in Teil B zusammengefaßt.

Da wir mit unterschiedlichen Informationsinteressen rechnen, schlagen wir zwei verschiedene Lektürewege vor: Wer unserem eigenen Gedankengang folgen und sozusagen systematisch von den Theoriestücken zu ihrer praktischen Umsetzung gelangen will, sollte die beiden Stücke in der angegebenen Folge lesen; wer dagegen zunächst wissen will, was wir denn nun eigentlich im Sinn haben, kann zuerst Teil B lesen und anschließend einige Stücke zur weiteren Begründung in Teil A finden.

Es ist vielleicht wichtig in einer Zeit sich überschlagender Wellen "neuer" Theorien, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien zu betonen, daß wir keinen Anspruch auf besondere Originalität unserer Ideen erheben. Wir haben zusammengetragen, was uns in der vorfindbaren Literatur nützlich und für die praktische Arbeit anregend erschien.

Andererseits scheint uns wichtig zu sein, mehr Zeit auf eine für die Praxis brauchbare und ausgewogene Verarbeitung der z.T. kaum mehr verständlichen Grundlagenliteratur zu verwenden. In dieser Perspektive sind die beiden folgenden Beiträge geschrieben; in dieser Perspektive sollen sie auch weiter entwickelt und um konkrete Hilfen für den Unterricht ergänzt werden.

---

+) Am Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Kardinal-von-Galen-Ring 45, 4400 Münster (Tel. 0251/80026)

## Teil A

### Lesen und Lesenlernen

Konzepte und Strategien des Lesens und Folgerungen für Lehr- und Lernprozesse

#### 1. Einleitung

Wer sich zum erstenmal mit Fragen des Lesens und Lesenlernens beschäftigt, der sieht sich einem verwirrenden Angebot unterschiedlicher Informationsmöglichkeiten gegenüber. Als Lehrer stößt man zunächst auf zahllose *Leselernwerke*, die eine Strukturierung des Leselernprozesses anbieten und die - von wenigen Ausnahmen abgesehen - kaum ihre leitenden Annahmen über den Lese-prozeß offenlegen oder ihr spezifisches Vorgehen begründen und überprüfbar machen. Lehrerhandbücher zu Leselehrgängen sind meist dünne Heftchen mit mageren "methodischen Hinweisen" und anderen Rezepten. Dem Lehrer soll damit angeblich alles erspart sein, was "zu theoretisch" ist, und der Autor braucht sein Vorgehen nicht weiter zu begründen oder zu rechtfertigen.

Laborexperimente der *Wahrnehmungsforschung* können nicht direkt auf unterrichtspraktische Bedeutung hin befragt werden; die einfache Summe von Ergebnissen wahrnehmungspsychologischer Untersuchungen bringt keine Klarheit über die komplexe Fähigkeit "Lesen"; viele Ergebnisse sind entweder widersprüchlich oder ungesichert oder trivial. Derartige Experimente verweisen jedoch auf den Tatbestand, daß durch eine Zusammenfassung von Teilaspekten der sicherlich komplexen Regelmäßigkeit des Lesens nicht beizukommen ist.

Im Bereich der *Legasthenie-Diskussion* ist Mißtrauen angebracht. Die bildungspolitisch bedeutsame Lösung des Problems von "Leseversagern" durch die Einrichtung von Förderstunden scheint den Verzicht auf eine breite Erforschung von verursachenden Faktoren zu bedeuten mit fragwürdigen Auswirkungen auf das Selbstverständnis von Pädagogen, als ginge es nur um die möglichst frühzeitige Selektion "schwacher" Leser, nicht aber um eine Überprüfung und Verbesserung der unterrichtlichen Vermittlungsprozesse.

Zwei Fragenkomplexe erscheinen mir wichtig, auf die aus vorhandenen Theorieansätzen mögliche Antworten zu suchen sind:

1. Wie liest ein *geübter Leser*? Welche Strategien benutzt er bei der Er- und Verarbeitung von Schriftsprache? Mit Hilfe welcher Konstrukte ist der Lese-prozeß beschreibbar und erklärbar?

2. Wie ist das Verhalten eines geübten Lesers *erlernbar*? Welche Lehrverfahren sind geeignet, den Lernprozeß optimal zu steuern? Welche Wirkungen auf das Leseverhalten sind von einer Verknüpfung von Annahmen über den Lese-prozeß mit Annahmen über den Lernprozeß zu erwarten? Wie ist die Lesefähigkeit durch spezifische Lehrangebote zu beeinflussen?

Die folgenden Ausführungen zu diesen Fragen stellen nicht den Anspruch, abschließende Klarheit über Lesen und Lesenlernen anbieten zu wollen. Die Absicht ist vielmehr ein Versuch, Konzepte des Leseverhaltens zu sichten und die Rekonstruktion der für unterschiedliche Lehrprozesse wichtigen Elemente zu ermöglichen.

## 2. Wie liest ein geübter Leser?

Man könnte annehmen, als sei "Lesen" ein für jedes Individuum in jeder Situation und bei beliebigem Textmaterial identisches Verhalten. Definitionsversuche dessen, was unter Lesen zu verstehen sei (z.B. in Richtlinien: Lesen ist Sinnentnahme), suggerieren eine Eindeutigkeit, die faktisch nicht gegeben ist. Nehmen wir einige Beispiele:

- Sie *blättern* morgens beim Frühstück die Zeitung durch, *überfliegen* die Überschriften, *lesen* den einen oder anderen Artikel an, *überspringen* den Wirtschaftsteil, ein lustiges Foto im Lokalteil läßt Sie nach dem *Kontext* suchen, in dem es entstanden ist: der nebenstehende Bericht über ein Ereignis, den Sie aber langweilig finden. Sie nehmen sich vor, den Wortlaut des Interviews mit einem Kanzlerkandidaten am Abend zu *lesen*, wenn Sie mehr Zeit haben. Im Anzeigenteil können Sie mit einem Blick *übersehen*, ob ein Bekannter gestorben ist; Sie *entdecken* einen Namen, zu dem Sie eine heitere Assoziation verbinden. Dann *überprüfen* Sie noch, ob der Zeitungsrezensent den Film von gestern abend genauso gesehen hat wie Sie. Sie *registrieren*, daß Ihnen der "Realismus von auswegloser Vermitteltheit" entgangen sein muß oder Sie *urteilen*, daß der Rezensent spinnt.
- Sie wollen einige Begriffe, die Ihnen bei der Lektüre aufgefallen sind, genauer wissen und *schlagen im Lexikon nach*. "Freiheit" war Ihnen bisher kein Fremdwort, aber Sie versprechen sich darüber auch keine Zusatzinformation und Interpretationshilfe aus dem Wörterbuch. "Sozialismus" scheint von vorn herein mit unterschiedlicher Bedeutung besetzt zu sein. Sie finden in einem Handwörterbuch der DDR eine andere Deutung als im Fremdwörterduden. Im Letzteren heißt es, Sozialismus sei "eine im Gegensatz zur liberalen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung entstandene Bewegung zur Sicherung der menschlichen Freiheit im demokratischen Staat". Der Sinn von "statt/oder" ist auch bei wiederholtem Lesen nicht erfaßbar. Es befriedigt Sie mehr, daß "Polyvinylacetate" laut Lexikon "durch Polymerisation von Vinylacetat gewonnene, vielseitig verwendbare Kunststoffe" sind; das

reicht zum besseren Verstehen des Aufdrucks auf der Plastiktüte. Sie probieren laut zwei Möglichkeiten der Aussprache: "Pöly- viny- lácetát" und "Pölyvínýl- acetát", die letztere klingt bekannter. Für die Klärung des Müllbeseitigungsproblems genügt Ihnen die Lexikonauskunft zur Worterfassung allerdings nicht.

- Sie suchen eine Straße und *lesen* Straßenschilder. Es ist für dieses Lesen absolut unerheblich, ob Sie wissen, wer Kardinal von Galen ist.

Während der U-Bahn-Fahrt *lesen* Sie Haltestellenschilder so lange, bis Sie auf die Bezeichnung stoßen, die Sie sich zum Aussteigen gemerkt hatten. Ein ähnliches Suchverhalten wird beim Nachschlagen im *Telefonbuch* verwendet.

- Ein anderes Verhalten wird dagegen beim *Augenarzt* verlangt, wenn Ihnen Buchstaben und Zahlentafeln vorgelegt werden, um Ihre Sehschärfe zu überprüfen. Sie versuchen minimale Unterscheidungsmerkmale zu erfassen: eckige vs. runde Formen, gerade vs. gebogene Linien, geschlossene vs. offene Formen usw. Sie *entziffern* oder *erlesen* einzelne Zeichen aufgrund kleinster, bedeutungsunterscheidender Merkmale, z.B. zwei senkrechte Striche mit einem Querstrich, der die Senkrechten verbindet, ist das "H"; ein absteigender Schrägstrich zwischen zwei Senkrechten verweist auf "N".
- Sie sehen in der Auslage eines *Buchladens* ein Buch, das Sie vom Titel her anspricht und interessiert. Sie *lesen* das Inhaltsverzeichnis, Erscheinungsjahr, vielleicht den Klappentext oder das Vorwort und *überprüfen*, ob durch diese Zusatzinformation Ihre Erwartung bestätigt und Ihr Interesse weiter aufrechterhalten wird, bevor Sie sich zum Kauf entschließen. Zu Hause lesen Sie vielleicht diagonal, um interessante Passagen zu *entdecken*, Sie *vergleichen*, ob Ihnen Bekanntes wiederholt oder Neues dargestellt wird, und erst dann beginnen Sie - soweit Sie noch interessiert sind - mit dem Lesen von vorn, unterstreichen dabei, was Sie sich merken wollen, machen Anmerkungen (Ausrufungs- und Fragezeichen) am Rand oder Notizen, und Sie wiederholen einzelne Sätze, Passagen oder ganze Kapitel, wenn Sie das Gemeinte besser und genauer verstehen wollen.
- Autokarten, Landkarten, Statistiken, Diagramme, Fahrpläne, Urlaubsprospekte, Werbeplakate, illustrierte Zeitschriften werden *gelesen* mit einem anderen Repertoire von Fertigkeiten als Gedichte, Romane, Briefe, Lehrbücher, wissenschaftliche Zeitschriften, Geschäftsbriefe, *Formulare*, Rezepte, Gebrauchsanweisungen usw. Neben der *Fertigkeit im Decodieren* von Zeichen sind dabei vor allem die *Absicht* des Lesens und der *Zweck*, die *Richtung* und *Intensität* des Interesses und die jeweiligen Verwertungsgesichtspunkte maßgeblich für das Leseverhalten.

Lassen wir es vorläufig bei diesen Beispielen bewenden.



Folgendes kann daran in groben Zügen deutlich werden:

1. Der reife Leser verwendet unterschiedliche *Aufmerksamkeits- und Suchstrategien* beim Lesen. Es gibt daher mehr als *einen* Lese-prozeß. Als gemeinsamer Nenner für Lesen kann ein flexibles Verhalten der Informationsaufnahme und -verarbeitung von Texten im weiteren Sinne gelten; dabei werden unterschiedliche Aufmerksamkeitsschwerpunkte auf den semantischen Kontext, die syntaktische Struktur, die graphisch-phonetische Ebene von Schriftsprache und/oder von Zeichensystemen miteinander in Beziehung gesetzt, um zunehmend Ungewißheit zu verringern.

2. Das Verhalten des Lesers ist *nicht passives Rezipieren*; es wird gesteuert und beeinflußt in Abhängigkeit von z.B.

- formalen Charakteristika des Lesematerials (z.B. Schrifttype, Schriftgröße, Layout, Dichte),
- sprachlichen Charakteristika des Textes (z.B. Schwierigkeitsgrad, Komplexität, Stil),
- Interessenrichtung und -intensität des Lesers,
- Neuigkeitsgrad bzw. Alter des Textinhaltes für den individuellen Leser,
- Vorverständnissen, sprachlichen Erfahrungen, Wissen und Kenntnissen des jeweiligen Lesers,
- Verwertungsinteressen, Zielen und Funktionen des Lesens bezüglich der Inhalte des Textes,
- der technisch-formalen Fertigkeit des Decodierens von Zeichen
- der Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung.

Für unterschiedliche Zwecke des Lesens werden variable Lesestrategien nach dem Prinzip möglichst geringen Aufwands eingesetzt.

3. Die *Sinnentnahme* aus schriftlichem Material ist nicht ein für jeden Leser in jeder Situation gleicher Vorgang der Verknüpfung von Wörtern mit Bedeutung und Sätzen mit Sinn, wobei *Bedeutung* und *Sinn* jeweils eindeutig einem Schrift-Klang-Gebilde zuzuordnen wäre. Die Aneignung von Sinn muß vielmehr als ein Prozeß der Aufnahme von Bedeutung unter den jeweils spezifisch geprägten Bedingungen der Situation des Lesers gesehen werden. Wenn unter "sinnerfassendem Lesen" ein Nacheinander von Wortlauterfassung und Hinzufügen von Sinn verstanden wird, so ist die kognitive Leistung des Lesers unzureichend und mißverständlich beschrieben. Einige der vorangegangenen Beispiele für Leseverhalten sollten verdeutlichen, daß die Zuordnung von Bedeutung in Abhängigkeit von internen (d.h. leser-spezifischen) und externen (d.h. textspezifischen) Bedingungen variiert. Der Begriff *Informationsaufnahme* berücksichtigt demgegenüber die Vielseitigkeit des Leseverhaltens dadurch, daß verschiedene Aspekte der Auswahl und Verknüpfung von wahrnehmungsrelevanten Reizen mit Reaktionen darunter gefaßt sein können. Die Verarbeitungsprozesse sind mehr oder weniger automatisiert und können unbewußt ablaufen (z.B. beim ungewollten Lesen von Reklame) oder bewußt gesteuert sein.

4. Es muß für die Erreichung der Verhaltensweisen eines erwachsenen Lesers mehr als ein Instruktionsmodell geben, das effiziente Lesestrategien vermittelt. *Lesemodelle* sind denkbar als additive Komponentenmodelle mit unterschiedlichen Zugriffsweisen wie auch in Form allgemeiner Prinzipien, die auf mehrere Faktoren des Leseprozesses angewendet werden. Hervorzuheben ist die Tatsache, daß sowohl *formale* Strukturen und Beziehungen von Reizmaterial als auch *inhaltliche* Beziehungen (Bedeutungen) mit unterschiedlichen Strategien gerichteter Aufmerksamkeit erfaßt werden müssen. Für die *Verknüpfung* von formalen Schriftsprachstrukturen mit Bedeutungen sind komplexe kognitive Leistungen erforderlich, auf die im folgenden eingegangen werden soll.

### 3. Wahrnehmung, kognitive Strategien und linguistische Konzepte

Für ein Verständnis von Details der beim Lesen wirksamen Koordinationsleistungen ist es sinnvoll, zunächst einzelne relevante Verhaltensweisen analytisch zu isolieren. Damit sind allerdings noch keine Aussagen darüber zu treffen, ob Teilprozesse in einer bestimmten Reihenfolge beim Lesen aneinandergekettet sind oder ob sie in einer bestimmbar Sequenz erlernt werden.

Schriftwahrnehmung umfaßt einerseits *visuelle* Komponenten: Zeichen müssen erkannt werden, die in einer kulturspezifisch vereinbarten Regelmäßigkeit ihrer Strukturen und Relationen zueinander bedeutungstragend sind (z.B. Linienkombination → Buchstaben, Graphemkombination → Laute, Wort-Zwischenraum-Wort → Sprachfluß); andererseits beziehen sich Schriftzeichen auf *auditive* Komponenten gehörter Sprache, stellen aber im Vergleich mit mündlicher Sprachverwendung eine Reduktion auditiver Informationen dar (z.B. Ausblendung des situativen Kontextes, Loslösung von einem spezifischen Sender und Empfänger der Information).

#### 3.1 Wie wird visuelle Information aufgenommen und verarbeitet?

Aus den Beschreibungen von Leseverhalten wird sichtbar, daß sich Aufmerksamkeit überblicksartig und/oder gerichtet auf verschiedene Teile des visuellen Feldes beziehen kann:

- auf eine Unterteilung in gemeinte und nicht-gemeinte Struktur (z.B. Druck-leeres Feld),
- auf unterscheidbare Eigenschaften von Gegenständen und Symbolen (z.B. Merkmalsunterschiede bei Buchstaben),
- auf unveränderliche Beziehungen (z.B. gleiche Merkmale von Buchstaben),
- auf über- und untergeordnete Strukturen zwischen gleichen und ungleichen Merkmalen und Beziehungen (z.B. Grammatik, Syntax, Semantik).

Prozesse der *Merkmalsanalyse*, die das Wahrnehmungsfeld gliedern, werden erlernt.

In einer *groben Durchmusterung* werden aufgrund von Informationserwartungen relevante von irrelevanten Reizkonstellationen unterschieden, das visuelle Feld wird in grobe Segmente unterteilt. Bei einer Zeitungsseite etwa wird die Unterteilung in bedrucktes gegenüber unbedrucktem Papier, Spalten, Spaltenzwischenräume, Rand, Fotos, Überschriften, Drucktype und Druckstärke vorgenommen.

Dieses *Orientierungsverhalten* kann als Vorstufe des Lesens gelten, obgleich auch dabei schon lesespezifische Mechanismen angewendet werden, wie die Koordination der Augenbewegung auf die Leserichtung von links oben nach rechts unten auf der Seite oder von links nach rechts auf einer Zeile, das Rückspringen am Ende einer Zeile auf den Anfang der nächsten.

Hier handelt es sich jedoch um die Wahrnehmung von äußeren Strukturen, nicht aber um die Aufnahme von sprachlichen Bedeutungen. Die Reizquelle hat Bedeutung in der visuellen Wahrnehmung, Information wird als Schrift-Struktur aufgenommen, nicht aber als Information über etwas, das Bedeutung in der Sprache hat (J. GIBSON 1973).

Demgegenüber kann beispielsweise die Wahrnehmung von Farben, Wahrnehmung von Bewegung in Raum oder die Umwandlung von zwei- in dreidimensionale Struktur als leseunspezifisches Verhalten gegenüber visuellen Reizen gelten.

Der Wahrnehmungsprozeß auf einer Vorstufe des Lesens umfaßt Orientierungs- bzw. *Erkundungsbewegungen* (Scanning) und die *Fixierung* (Focusing) von selektierten Elementen. Wahrnehmung kann nicht als die passive Aufnahme eines visuellen Musters, die Verinnerlichung eines Stimulus oder einfach die Abbildung eines Reizfeldes auf der Netzhaut des Auges verstanden werden, sondern als ein *aktiver Prozeß der Anpassung des Wahrnehmungssystems an die Reizinformation*; d.h. zugleich: deren Strukturierung durch das Wahrnehmungssystem.

Das, worauf sich die Aufmerksamkeit richtet, (d.h. der Focus von Aufmerksamkeit) und die Aufmerksamkeitsspanne (d.h. das, was gleichzeitig aufgenommen wird), ist abhängig von vorangegangenen *Erfahrungen bezüglich der Identifikation von Merkmalen*, nicht aber von der Speicherung der Inhalte vorangegangener Erfahrungen. Die Schwierigkeit, Wahrnehmung und Gedächtnis einerseits, Wahrnehmung und Erwartung andererseits analytisch voneinander zu trennen, läßt sich umgehen, wenn der Wahrnehmungsprozeß als *aktive Produktion von Transformationen* sinnlich-physikalischer Reize in visuelle Figuren verstanden wird, nicht aber als ein Prozeß der Verknüpfung von Sinnesdaten.

Diese aktive Rekonstruktion ist sowohl bei dem Erkennen eines visuellen Musters wie bei der Assoziation von Bedeutung wichtig; ihr geht die Unterscheidung signifikanter Merkmale voraus. Bei differenzierender Wahrnehmungsfähigkeit werden vermutlich Grob- und Feinstrukturen nicht in sukzessiver Abfolge, sondern simultan erfaßt. Zur ökonomischen Identifikation eines Gegenstandes oder Symbols werden einzelne Merkmale selektiert. Damit dürfte deutlich



gemacht sein, daß physikalische Gegebenheiten des visuellen Feldes notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für das Erkundungs- und Aufmerksamkeitsverhalten sind. Die in Leselehrgängen intendierte "Durchgliederungsfähigkeit" als Bedingung für das Erlesen von Wörtern setzt das Vorhandensein von im Gedächtnis gespeicherten Listen zur Unterscheidung von Merkmalen voraus.

### 3.2 Wie operiert akustische Wahrnehmung?

Auch für die Erklärung akustischer Wahrnehmung können Mechanismen selektiver Aufmerksamkeit herangezogen werden, die sich auf akustisch unterscheidbare Elemente beziehen, und denen die Lokalisation der Quelle sowie die Identifikation von Intensität und Qualität akustischer Information vorgeschaltet sind.

Am 'Cocktailparty-Phänomen' kann die Flexibilität des Aufmerksamkeitsverhaltens besonders gut deutlich werden: einerseits wird ein diffuser Geräuschteppich wahrgenommen, andererseits können aus komplexen Begleitgeräuschen unterscheidbare Stimmen und Gesprächsfetzen herausgehört, d.h. analytisch vom Kontext abgehoben werden; beide Verhaltensweisen sind simultan möglich und können parallel laufen.

Auch im akustischen Bereich kann die Aufmerksamkeit flexibel auf unterschiedliche Segmente verteilt werden, die bei Sprache Phoneme, Silben, Wörter, Morpheme, Sätze umfassen können; zumindest gibt es bei Sprachwahrnehmung keine Einheit von fester Größe. Die Rezeption von tonalen Systemen in der Musik erfordert qualitativ andere Merkmalsanalysen als die Rezeption von Sprache. Es ist jedoch kaum systematisch erforscht, inwieweit beide auditive Phänomene miteinander interagieren.

### 3.3 Wie überlappen sich visuelle und akustische Wahrnehmungsoperationen bei Schriftwahrnehmung?

In der Sprachwahrnehmung werden Aufmerksamkeits- und Suchstrategien auf linguistische Einheiten angewendet. Ein Wort ist in unterschiedlichen Merkmalskombinationen beschreibbar:

- als Klang-Gebilde, analysierbar in phonetischen Elementen, die sequentiell nach bestimmten Regeln sprachlicher Konvention kombiniert sind,
- als graphisches Gebilde einer bestimmten Form und Länge,
- als orthographisches Gebilde, analysierbar nach graphemischen Elementen (wie Buchstaben und Buchstabengruppen) und orthographischen Regeln,
- als Bedeutungsträger, analysierbar in Morphemen oder Morphemkombinationen,
- als syntaktisches Element im Redefluß.

Untersuchungen zur Wortwahrnehmung beziehen sich auf folgende Faktoren (vgl. GIBSON u. LEVIN 1976):

- a) Wahrnehmung der graphischen Gestalt: dabei konnte verdeutlicht werden, daß zum Erfassen eines Wortes Wortform, Wortlänge, Wortzwischenräume eine Rolle spielen, daß Wörter nicht immer durch Identifikation einzelner Buchstaben erfaßt werden.
- b) Innerwortliche Redundanz: Häufigkeit des Vorkommens, Vertrautheit des Auftretens, Aussprechbarkeit und Wahrscheinlichkeit von Buchstabenfolgen beeinflussen das Worterkennen.
- c) Syllabieren und Worterkennen: Silben und Morpheme sind Einheiten, die die Geschwindigkeit und Genauigkeit des Worterkennens beeinflussen.
- d) Grammatische Variablen: diese sind bedeutsam für die Erfassung von Relationen in Sätzen. Möglicherweise ist das Verb diejenige Größe im Satz, die zentral für die Sinnerfassung ist. Es gibt jedoch keine genaueren Untersuchungen darüber, ob das Verb die meisten Informationen für die Erfassung von Bedeutung im Satz gibt.
- e) Der Kontext von Wörtern und Sätzen steuert vermutlich die Wahrnehmung der Bedeutung einzelner Wörter.

*Geschwindigkeit* und *Genauigkeit* des Erfassens geschriebener Wörter werden durch diese Faktoren beeinflusst.

Grundoperation der Wahrnehmung ist die *Analyse von Merkmalen* und die *Synthese* sowohl der visuellen Figur als auch der akustischen Sequenz, der der Sinn entnommen werden kann.

#### 4. Strukturen und Relationen von Schriftsprache

Im folgenden sollen einige Merkmale von Schriftsprache als dem Sachgegenstand dargestellt werden, mit dem Lesende umgehen: Nach welchen Regeln ist die Buchstabenschrift aufgebaut?

In der Buchstabenschrift ist *gesprochene* Sprache kodiert, wobei Buchstaben nur kleinste bedeutungsunterscheidende Elemente von Sprache abbilden. Als allgemeinstes Prinzip der Buchstabenschrift gilt die Repräsentation von Phonemen durch Grapheme. Diese Repräsentation ist nur in einigen Fällen eine eins-zu-eins-Relation (z.B. *Not*, *rot*), eher ist von einer korrelativen Entsprechung von Graphemen und Phonemen auszugehen. JEHMLICH (1971) unterscheidet 21 konsonantische und 18 vokalische Phoneme der deutschen Sprache, und listet ein- bis dreigliedrige Grapheme auf (z.B. s, ch, sch), die jedoch ein bis zu sechs Phoneme repräsentieren können (z.B. y in: Myrrhe, Zylinder, Physik, Nylon). Daran läßt sich erkennen, daß nur in wenigen Phonemkombinationen eindeutige Relationen zu Graphemen bestehen, die die Bildung von "Wortvorgestalten" (= Lautstruktur von Worten unter Absehung von Bedeutung und Konvention) ermöglichen.

Das phonematische Prinzip der Buchstabenschrift wird *geloockert* (z.B. /o/ in Tod, Mohn, Boot) oder *durchbrochen* (z.B. /f/ - /w/ in Vogel, Vase). Von einem *Normallaut* kann nicht ausgegangen werden, es sei denn, damit ist die eindeutige Relation eines eingliedrigen Graphems zu einem Phonem gemeint. Die Gleichsetzung von Buchstabe = Graphem und Laut = Phonem, die zu der Annahme von "Normallauten" und "Stellungslauten" geführt hat, verwischt die Relationen von Laut und Schrift unzulässig (vgl. JEHLICH 1971).

Dazu ein Beispiel:

Die Phonemstruktur von FREIHEIT kann gleichermaßen korrekt in *mehreren Graphemkombinationen* abgebildet werden: Phreiheit, Vreiheit, Freyheidt, Fryhait. Durch Konventionen und die Priorität etymologischer Prinzipien ist eine Graphemkombination als gebräuchlich ausgewiesen. Umgekehrt kann die Graphemkombination CHINA *mehrfach korrekt phonetisch* repräsentiert sein: / Khina / Schina / China /, wobei (dialektabhängig) eine Phonemvariante gebräuchlich verwendet wird. Das bedeutet auch, daß nicht alle phonetischen Unterschiede in Graphemen wiedergegeben werden (z.B. reich, Rauch), daß umgekehrt nicht alle graphemischen Unterschiede phonetische Entsprechungen haben (z.B. Kranich, König).

Die phonetische Mehrdeutigkeit ist wichtig für die korrekte Aussprache, die graphemische Mehrdeutigkeit wird für korrekte Rechtschreibung relevant. Rechtschreibkonventionen sind jedoch nicht durch den Rückgriff auf die Lautstruktur zu erfassen ("schreib wie du sprichst!" ist irreführend), sondern dafür werden auch zusätzliche Informationen aus dem Kontext gebraucht (z.B. Stiel - Stil, malen - mahlen).

Diese Hinweise mögen genügen, darauf aufmerksam zu machen, daß die Charakterisierung der Buchstabenschrift als System der Zuordnung von 'Buchstaben' zu 'Lauten' unter falschen Voraussetzungen steht. Das hat auch Bedeutung für die Methode des buchstabenweisen Auf- und Abbaus von Wörtern, die in vielen Leselehrgängen praktiziert wird, und die gerade nicht geeignet ist, Graphem-Phonem-Korrespondenz zu erfassen. Ebenso muß sich die optische Analyse von Wörtern ungünstig auf die Erfassung der Korrespondenz auswirken, wenn sie der akustischen Analyse vorangestellt wird (z.B. Tier, Thomas, Tod: der /t/-Laut wird in einem ein- oder zweigliedrigen Graphem wiedergegeben oder in einem anderen).

Für die Aneignung der Schriftsprache verweisen die aufgezeigten Aspekte einer strukturalistischen Sprachanalyse darauf, daß

- a) die Zuordnung von Lautstrukturen zu gesprochener Sprache und
- b) die Zuordnung charakteristischer Graphemgruppen zu Phonemgruppen,
- c) als Eingabe für Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln fungieren, die
- d) wiederum überwiegend kontextabhängig auf funktionale Regeln höherer Ordnung verweisen (vgl. BIERWISCH 1976, RUDELL 1976).

Die Regeln, nach denen Prozesse des Vergleichens und Zuordnens strukturiert werden, sind zwar größtenteils analytisch beschreibbar, beim Lesen müssen aber die jeweils zutreffenden Regeln aus der Gesamtheit aller möglichen durch Extraktion aus dem schriftlichen Material gewonnen werden.

Um den Zusammenhang zwischen optischen und akustischen Merkmalskonfigurationen geschriebener Sprache angemessen erfassen und funktional verwenden zu können, bedarf es eines Repertoires an *Merkmalslisten* für optische und akustische Charakteristika, sowie eines Satzes von kognitiven Strategien des *Zuordnens*, *Vergleichens* und *Schlußfolgerens*.

Fassen wir zusammen:

Lesen hat nicht nur mit visuellem Gedächtnis für Buchstaben oder für Wortbilder und akustischer Merkfähigkeit von Lauten zu tun, sondern mit einem *aktiven Such- und Erkundungsverhalten*, das von Vorkenntnissen bezüglich gespeicherter visueller und akustischer Merkmalslisten, einem gerichteten Interesse zur Informationsaufnahme, einem differenzierten Sprachentwicklungsstand gesteuert wird, und mit Hilfe eines *Repertoires von Regeln und Strategien des Miteinander-in-Beziehung-Setzens von Hinweisreizen* auf der graphisch-phonetischen Ebene, dem syntaktischen System und dem semantischen Kontext, das kognitive System des Lesers strukturiert.

Wenn Lesenlernen dementsprechend bedeutet, diese komplexen Verhaltensweisen der Verknüpfung von Merkmalen und Beziehungen, der Abstraktion von Prinzipien und der Induktion von Regeln auf Textmaterial zu lernen bzw. die Fähigkeit komplexer gleichzeitiger Zugriffe zur Schriftsprache auszubilden, stellt sich die Frage, ob das durch eine hierarchische Sequenz von aufeinander aufbauenden kleinen Lernschritten erreichbar sein kann. Lernen ist das Ergebnis aktiver Aufnahme und Suche nach Erfahrungen und weniger das passive Ausgesetztsein an Instruktion. Darin liegt auch die Schwierigkeit begründet, daß Regellernen und schlußfolgerndes Denken zwar gelernt, kaum aber gelehrt werden können.

Diese Überlegungen zum Leseprozeß bilden den Hintergrund für die folgenden kritischen Anmerkungen zu einigen Leselerlernmodellen.

##### 5. Methoden des Lernens

Leselehrgänge stellen den programmatischen Anspruch dar, durch Isolierung von Schwierigkeiten den Leseanfänger schrittweise auf komplexe Lesefähigkeiten vorzubereiten. Sie unterscheiden sich vornehmlich in dem, was als einfache bzw. untergeordnete Komponente der Lesefähigkeit gelten soll und welche Fähigkeiten komplexe Lesefertigkeit einschließt.

*Synthetische Verfahren* gehen von Buchstaben aus, denen Laute zugeordnet werden. Zwar kommt die Zuordnung von Phonemen zu Graphemen



der Struktur der Buchstabenschrift sehr nahe, und es gilt als eines der sichersten Ergebnisse der Leseforschung, daß schwächer begabte Kinder nach einzelheitlich-synthetischen Verfahren besser lesen lernen als nach ganzheitlich-analytischen; es muß jedoch hervorgehoben werden, daß

1. die graphisch-phonetischen Korrespondenzen der Buchstabenschrift ungenau bzw. falsch gesehen werden in der These von "Normal-lauten" und "Stellungslauten", so daß sich das Üben der eins-zu-eins Relation von Buchstaben zu Lauten ungünstig auf nachfolgendes Lernen auswirken muß, wo diese Beziehung nicht besteht, und daß
2. die Isolierung der Buchstabe-Laut-Assoziation die Prozesse der Bedeutungsentnahme aus dem syntaktischen und semantischen Kontext vernachlässigt bzw. die Entwicklung von Lesestrategien höherer Ordnung verhindert, da die gleichzeitige Verarbeitung von Hinweisen auf mehreren Ebenen sprachlicher Repräsentation nicht vermittelt wird.

Durch die Verabsolutierung nur *einer* Lesestrategie (Verknüpfung von Buchstaben mit Lauten) können nachfolgende Lernprozesse, die dem Verhalten eines reifen Lesers besser vergleichbar sind, nachteilig behindert werden. Die Assoziation von Bedeutung zu Lautverbindungen kommt bei diesem Verfahren ebenfalls einem Konzept des rezeptiven Erwerbs von Begriffen nahe, das nur *einer* Variante der Zuordnungsstrategien eines reifen Lesers vergleichbar ist.

*Ganzheitliche Verfahren* setzen bei ganzen Sätzen oder Wörtern an, denen Bedeutung entnommen wird. Hierbei soll die Informationsaufnahme aus der syntaktischen Struktur und dem semantischen Kontext vorrangig der Wahrnehmung von graphisch-phonetischen Hinweisen vorangestellt werden. Als Vorteile dieses Verfahrens werden angeführt, daß die Einstellung des Lesers zur Sinnentnahme aus Texten und die Motivation zum Lesen besser berücksichtigt werden können als bei synthetischen Verfahren. Durch die Akzentuierung der 'Sinnentnahme' werden jedoch Nachteile eingehandelt:

1. Die Lehrmethode vermittelt - wenigstens zu Beginn - keine übertragbaren Fertigkeiten zum Erlesen neuer Wörter; sie beansprucht ausschließlich die Fähigkeit zur Speicherung ganzer Wortbilder.
2. Die Annahme, daß beim Lesen ganze Wortbilder, die als Schablonen im Gedächtnis gespeichert sind, durch Vergleich mit visuellen Figuren abgerufen werden, ist in dieser Ausschließlichkeit nicht haltbar. Es würde auch den Vorteilen des alphabetischen Schriftsystems zuwiderlaufen, wenn beim Lesen nicht ökonomischere Techniken der Analyse von Schriftzeichen verwendet würden. Vieles spricht dafür, daß Kinder nicht von selbst aus ganzen Wörtern durch Induktion Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln ableiten.
3. Ganzheitliche Verfahren werden häufig mit einer erhöhten Lesemotivation bei den Lernenden begründet. Sofern jedoch die Ausdifferenzierung von motivationalen Gegebenheiten wie Neugier,

Interesse, Selbständigkeit und lehrerunabhängiges Weiterlernen nicht als pädagogische Zielsetzung eingeschlossen wird, kehrt sich die Begründung ganzheitlichen Vorgehens in ihr Gegenteil:

Texte werden auswendig gelernt, Sätze rezeptiv aufgenommen; die anfängliche Motivation der Lernenden muß dabei zunehmend verschwinden, da lehrerunabhängige Strategien des Lesens nicht einbezogen werden.

*Methodenintegrierende Verfahren* versuchen zwischen den Vorteilen synthetischer (Graphem-Phonem-Korrespondenz) und analytischer (motivationaler, syntaktischer und semantischer Kontext) Zugriffsweisen einen mittleren Weg zu finden, ohne daß dabei auf das Problem der Vermittlung einer komplexen kognitiven Struktur eingegangen wird, da auch hier die Gleichzeitigkeit der Verarbeitung komplexer Merkmalskonfigurationen durch eine gestufte Lernzielfolge behindert wird.

Alle genannten Verfahren basieren auf einem *Funktionenmodell* des Leselernprozesses:

Lesen sei das ungestörte Funktionieren verbesserter visueller und akustischer Wahrnehmungsfertigkeit, verbunden mit einem angemessenen Wortbestand, sprachlichen Fähigkeiten, Verständnis für Symbole u.a. Obgleich diese Komponenten gelernt werden, bedeutet eine verbesserte Fähigkeit z.B. der Wahrnehmung nicht auch eine verbesserte Lesefähigkeit. Lesen ist nicht die Summe von Teilfertigkeiten; eine verbesserte Lesefähigkeit zeichnet sich dadurch aus, daß mit optimaler Geschwindigkeit und Präzision komplexe Hinweisreize auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig verarbeitet werden können.

*Informationsverarbeitungsmodelle* versuchen, einzelne Stufen von der Eingabe sensorischer Reize bis zum Ergebnis einer Antwortreaktion nachzubilden (z.B. MORRIS/LUNZER 1971, RUDELL 1976). Daraus lassen sich jedoch nicht in direktem Zugriff unterrichtliche Verfahren ableiten, die die Ausbildung kognitiver Strategien beim lesenlernenden Kind entwickeln.

*Hypothesenprüfmodelle* (vgl. NEISSER 1974, GOODMAN 1976, HOFER 1976), die aus der Erforschung der Sprachwahrnehmung entwickelt wurden, gehen von Rate-Strategien zur Erklärung des Lesens aus und beschreiben den Lese-prozeß als analytisch-synthetisches Suchverhalten. Vorerst erscheint diese Erklärung noch zu ungenau, um damit alle Lese-prozesse erfassen zu können. Außer bei Lesefehlern (GOODMAN) wurde die Brauchbarkeit dieser Erklärung noch kaum systematisch untersucht. Ungeklärt ist auch, auf welcher Grundlage Hypothesen getroffen werden, wodurch sich die Vorannahmen auszeichnen, die den Lese-prozeß in Gang halten, und mit Hilfe welcher Mechanismen Annahmen bestätigt oder verworfen werden.

*Adaptionsmodelle* (vgl. GIBSON / LEVIN 1976<sup>2</sup>) versuchen, den Lese-prozeß mit Strategien zur Reduktion von Ungewißheit durch Aus-

schluß von Alternativen zu erklären. Dieses Modell orientiert sich an der flexiblen Verwendung verschiedener Aufmerksamkeits- und Abtastungsstrategien, die der reife Leser nach Prinzipien der Ökonomie in Anpassung an spezifische Textmerkmale und Informationsinteressen verwenden kann. Lesenlernen wird nach diesem Modell eher als *entdeckendes Lernen* aufgefaßt, bei dem es weniger um den Erwerb von Begriffen und isolierten Fertigkeiten geht als vielmehr um die Entwicklung einer Lernstrategie zur Gewinnung von Bedeutungen aus schriftsprachlichem Material. Mir scheinen in diesem Bereich eine Reihe von strategischen Konzepten und Verhaltens-Sets für die Beeinflussung von Leselernvorgängen bedeutsam zu sein, die im folgenden kurz skizziert werden sollen.

## 6. Was muß gelernt werden?

- Die *kommunikative Funktion* von Schriftsprache erfordert ein Vorverständnis des Hinweischarakters von Zeichen und Symbolen, d.h. die Aufmerksamkeit muß sich richten können auf die reduzierte Realität von visuellen Systemen, in denen komplexe sprachliche Mitteilungen verschlüsselt sind.
- Der Ausdifferenzierung *akustischer Unterscheidungsfähigkeit* kommt im Leseanfangsunterricht besondere Bedeutung zu, da dies eine Voraussetzung ist, um Geschriebenes und Gehörtes miteinander in Beziehung setzen zu können. Erstleser haben in der Regel Schwierigkeiten, das Lautmoment von Sprache bewußt wahrzunehmen und Wörter oder Sätze in phonemische Elemente zu segmentieren; sie unterscheiden eher nach sinntragenden Elementen.
- Die *Motivation* zum Lesenlernen ist weniger eine stabile Lernvoraussetzung von Schulanfängern, sondern es muß vielmehr Ziel auch von Leseunterricht sein, motivationale Gegebenheiten (z.B. Neugier, Interesse, Selbstständigkeitsstreben) vielfältig ausdifferenzieren und zunehmend instruktions-unabhängiges Lernen zu ermöglichen. Das bedeutet, daß nicht nur die Textinhalte interessant und anregend sein müssen, sondern ebenso müssen formale sensu-motorische Fertigkeiten (wie Augenkoordination, Leserichtung, Zeilenfolge, Erkennen von Wortfolgen, Wortlängen, Wortformen, Erkennen von Strukturen) "interessant" sein. Sprachliche Vorerfahrungen und Randbedingungen von Unterricht wirken sich prägend auf die Entwicklung von Lesefähigkeiten aus, deshalb muß wirksamer Unterricht daran anknüpfen.
- *Strategien zur Erkundung von Details* sind wichtig für das Ausmaß an *Vollständigkeit* und *Genauigkeit* der kognitiven Operationen beim Lesen. Beispielsweise sind Silben, Morpheme und Morphemgruppen, Paarvergleiche, Reim, Alliteration, Buchstabenformen wahrnehmungsrelevante Mikrostrukturen, auf die sich die Aufmerksamkeit richten muß.

- *Strategien zur Aufrechterhaltung von Flüssigkeit* sind bedeutsam für die Erfassung von Informationen, die über das Erlesen einzelner Wörter hinausgehen. Beispielsweise ist die *Segmentierungsfähigkeit* von Sätzen, Satzteilen, Wörtern, Silben und anderen Hinweisgruppen sowie die Intonation beim Lautlesen maßgeblich für die Aufnahme komplexer Informationen aus Schrift.
- *Strategien zur Steigerung des Verstehens* sind beispielsweise Wiederholung, Weiterlesen zur Erfassung des Kontexts, Verwendung von Bildern als Kontextinformation und selbständige Reproduktion von gedanklichen Mustern.
- Für das selbständige Weiterlernen sind *Strategien zum Entdecken und Korrigieren von Fehlern* erforderlich, etwa mit der Frage nach der Bedeutung des Gelesenen oder nach der Logik. Die Beobachtung von Verlese-Fehlern könnte darüber Aufschluß geben, welche Aufmerksamkeitsstrategien ein Leser sicher verwendet.

Kommen wir nun zu den Beispielen von unterschiedlichem Leseverhalten zurück. Darin wurden nur äußerlich auffallende Merkmale von Leseprozessen bei unterschiedlichem Material beschrieben. Eine genauere Analyse der Teilprozesse und ihrer Funktionen müßte ergänzt werden durch Daten aus Selbstbeobachtungen; deren Gültigkeit wäre unter experimentellen Bedingungen präziser zu definieren. Derartige Analysen von Erfahrungen, situativen Randbedingungen, strukturellen Eigenschaften des Lesematerials und strukturellen Eigenschaften schriftlicher Sprache reichen aber noch nicht aus, um daraus Modelle für gezielte und effektive Instruktion zu entwickeln, allenfalls ergeben sich daraus wesentliche Aspekte für Lerninhalte. Darüber hinaus müssen die internal geregelten, kognitiven, motivationalen und sensumotorischen Prozesse eines *Lesenlernenden* analysiert werden, um mit Lehrangeboten individuelle Lernvorgänge beeinflussen zu können in Anknüpfung an die jeweiligen Vorerfahrungen und Fähigkeiten der Lernenden, die es weiterzuentwickeln gilt. Da Lesen eine komplexe intellektuelle Aktivität ist, müssen die Zugänge dazu auf mehreren Ebenen angeregt werden.

Die Hervorhebung von strategischen Konzepten des Leseverhaltens sollte darauf verweisen, daß Lehrmethoden sich auf die Anbahnung von solchen Fähigkeiten richten müssen, die auf das Weiterlernen transferierbar sind. Ob das Wissen und Verwenden von Beziehungen (Merkmale, Regeln, Strategien) nun eher rezeptiv oder entdeckend, durch Induktion von Regeln oder Deduktion aus Beispielen gelernt wird, muß in Abhängigkeit von Vorkenntnissen und Persönlichkeitsmerkmalen des individuellen Lerners beantwortet werden.



## Literatur

- M. Bierwisch, Schriftstruktur und Phonologie, in: Hofer a.a.O., S. 50-81.
- Mary M. Clay, Reading - the patterning of complex behavior, Auckland - New Zealand: Heinemann 1972, 1975<sup>3</sup>.
- Eleanor J. Gibson / Harry Levin, The Psychology of Reading, Cambridge Mass. and London England: The MIT Press 1975, 1976<sup>2</sup>.
- James J. Gibson, Die Sinne und der Prozeß der Wahrnehmung, Bern - Stuttgart - Wien: Huber 1973.
- Adolf Hofer (Hrsg.), Lesenlernen: Theorie und Unterricht, Düsseldorf: Schwann 1976.
- Sigrun Jehmlich, Das Verfahren der akustischen Analyse - eine linguistische Kritik, in: Roß (Bearb.), Vorschulerziehung und Primarstufe, Schule und Hochschule 1971, Berlin und Schleswig-Holstein: Verlag Die Spur 1971, S. 165-180.
- Ulrich Neisser, Kognitive Psychologie, Stuttgart: Klett 1974.
- G.R. Roberts / E.A. Lunzer, Lesen und Lesenlernen, in: Lunzer / Morris (Hrsg.), Das menschliche Lernen und seine Entwicklung, Stuttgart: Klett 1971, S. 213-244.
- Robert B. Ruddell, Psycholinguistische Implikationen eines Modells von Kommunikationssystemen, in: Hofer a.a.O., S. 152-173.
- F. Smith/K.S. Goodman, Über die psycholinguistische Methode des Lesenlernens, in: Hofer, a.a.O., S. 232-238.
- Ulrich Neisser, Kognitive Psychologie, Stuttgart: Klett 1974.

## Teil B

### Taktiken des Lesens – Skizze eines kognitiven Modells des Leseprozesses\*)

#### 1. Das Problem: Lesen als aktive Suche nach Information

In diesem Beitrag will ich zeigen, daß Leser einer schriftlichen Mitteilung nicht passiv und auch nicht immer auf dieselbe Weise gegenüber treten. Vielmehr wählen sie je nach dem *Gegenstand* des Textes (und ihrer Kenntnis davon), nach der *Art* des Textes (Gedicht oder Kursbuch) und nach dem eigenen *Informationsinteresse* unterschiedliche Zugänge, um den Sinn einer Mitteilung zu entschlüsseln. Die Angemessenheit einer Lesestrategie hängt aber auch davon ab, welche einzelnen Taktiken dem Leser überhaupt zur Verfügung stehen. Wie diese zu entwickeln sind, ist Thema des letzten Abschnitts.

Zwei Alltagssituationen zur Veranschaulichung des Problems vorweg.

- (1) "Die untergehende Sonne rötet den Himmel", liest jemand. Im Text steht "röstet". Der Autor hatte geschrieben "rötet", aber dem Setzer ist ein Druckfehler unterlaufen. Hat unser Leser nun 'richtig' oder 'falsch' gelesen?

In einem technischen Sinn sicher falsch; einen Lektor im Verlag müßte man rügen, wenn ihm diese Stelle beim Korrekturlesen nicht aufgefallen wäre. Einen normalen Buchleser müßte man andererseits bewundern, ist es ihm doch gelungen, trotz des Druckfehlers das dem Text zu entnehmen, was der Schreiber mitteilen wollte; er hat sich mit seiner Leseerfahrung, seinem Stilgefühl, seiner Kenntnis des Gegenstands optimal auf den Schreiber einstellen können. Die hier besonders hoch eingestufte Leistung zur sinngemäßen Korrektur des Textes könnte allerdings zum Bumerang werden, wenn es sich um ein expressionistisches Gedicht gehandelt hätte, das solche Alltagserwartungen bewußt enttäuschen will.

Lesen scheint also ein riskantes Geschäft zu sein, in dem die Angemessenheit eines Leseergebnisses je nach *Leseabsicht* und *Textart* unterschiedlich eingeschätzt werden muß.

---

\*) Karin BRÜGELAMNN und den Diskussionen in unserem Lehrerarbeitskreis 'Leseförderung' verdanken wir Anregungen und weiterführende Kritik.

- (2) "Der Lastkraftwagen befördert Kisten voll mit Kleidern" steht in einem Buch. Der Schüler Rüdiger liest "Der Lastwagen fährt Kästen voller Kleister" (9 sec), der Schüler Ekkehard dagegen "Der La-st-kr-kraf-waage be-för-d-ert Ki-sten vohl mit Ke-lei-dung" (22 sec). Ist Rüdiger oder ist Ekkehard der "bessere" Leser?

Bis zum letzten Wort gelingt es Rüdiger, trotz Abweichungen vom Original den Sinn im wesentlichen "mitzunehmen"; auch in grammatischer Hinsicht sind seine Verlesungen akzeptabel (vgl. "voller"). Ekkehard macht weniger Fehler beim Erlesen der einzelnen Wörter, hat aber offensichtlich keine Vorstellung von der Bedeutung des Ganzen (Last-Waage"? "Dung mit Kleie"?).

Rüdiger und Ekkehard haben einen jeweils ganz unterschiedlichen Zugang zum Lesen gefunden: Rüdiger arbeitet mit Sinnstützen und syntaktischen Hinweisen, während Ekkehard die Schriftzeichen einzeln in Laut(vor)gestalten übersetzt, wobei er gelegentlich auf etwas größere, z.T. bedeutungstragende Einheiten zurückgreifen kann (der, be-, -ert, mit, -ung); aber auch Ekkehard unterlaufen Verlesungen, z.B. wenn er am Ende des "Lastkraftwagens" den voranstehenden Artikel und wohl auch den Wortanfang schon vergessen hat. Umgekehrt dürfte Rüdiger bei einem Text über einen ihm weniger vertrauten Gegenstand in größere Schwierigkeiten kommen. Es scheint, daß keine Zugriffsweise allein ausreicht, um mit einem fremden Text so fertigzuwerden, daß man einerseits *sinnentnehmend* und *zügig* lesen kann (vgl. auch die Zeitangaben!), andererseits das *Risiko möglichst niedrig* hält, die Mitteilung nicht oder mißzuverstehen.

## 2. 'Strategien' und 'Taktiken' des Lesens: Jeder liest auf seine Weise

Schwierigkeiten beim Vergleich von Lese(lern)-Modellen rühren zum Teil daher, daß sie von je verschiedenen Vorannahmen ausgehen. Der Lesedidaktiker sieht einen anderen Ausschnitt als der Psychologe oder gar der Linguist.

Die Art und Weise, wie sie ihre Ausschnitte beschreiben und deuten, hängt aber nicht nur von ihrer jeweiligen Bezugswissenschaft ab. Der besondere Aufmerksamkeitsschwerpunkt (und damit auch die jeweiligen Grenzen!) des Modells hängen auch vom jeweiligen *Menschenbild* ab, also von den Begriffen, in denen menschliches Denken, Fühlen und Handeln gedeutet wird.

Die folgenden Überlegungen, die sich auf eine Reihe unterschiedlicher Theoriestücke stützen (1), gehen von der Annahme aus, daß Menschen ihre Umwelt zu verstehen und zu bewältigen suchen, indem sie *Voraussagen* über Ereignisse und *Annahmen* über Zusammenhänge machen und solche Hypothesen aufgrund *praktischer Bewährung* beibehalten, verändern oder aufgeben. Der Mensch bildet nach dieser

Vorstellung Merkmale seiner Umwelt nicht einfach ab, er ist in seinem Verhalten durch Umweltreize nicht festgelegt, sondern er wird selbst *aktiv* in den Erfahrungen, die er macht, er ordnet seine Eindrücke in einer Weise, die *ihm* eine sinnvolle Ordnung verspricht, er bevorzugt Verhaltensweisen, die unter *seinen* besonderen Lebensbedingungen erfolgreich sind. Übertragen auf unser Problem bedeutet diese Vorstellung, daß 'Lesen' und 'Lesenlernen' keine mechanischen und bei allen Menschen gleichen Prozesse sind, sondern daß jeder Mensch eigene Techniken entwickelt, um auf eine *für ihn* jeweils möglichst erfolgreiche und wenig aufwendige Weise aus Texten Informationen zu entnehmen.

Damit ist nun nicht gesagt, daß sich solche Zugriffsweisen bei verschiedenen Menschen nicht beträchtlich überlappen, oder gar, daß sie auch alle gleich erfolgreich und bei allen Gelegenheiten gleich ökonomisch sind. Vor allem darf nicht übersehen werden, daß der Gegenstand, an dem sich individuell unterschiedliche Zugriffsweisen zu bewähren haben, selbst durch ein differenziertes Regelsystem bestimmt wird. Diese Regeln setzen objektive Bedingungen für die Art und Weise, wie man an einen Text herangehen kann. Allerdings lassen diese Bedingungen ihrerseits bedeutsame Spielräume, um je nach Textart (Telephonbuch oder Gedicht), nach Leseinteresse Korrekturlesen oder "überfliegen") und nach persönlicher Lesefähigkeit unterschiedliche 'Taktiken' anzuwenden. Den sinnvollen Einsatz solcher aufeinander abgestimmter Zugriffe an unterschiedlichen Zusammenhängen kann man als "Lesestrategie" bezeichnen.

Es ist insofern zum einen im Leseunterricht Rücksicht darauf zu nehmen, daß schon Kinder auf unterschiedlichen Wegen ihren Zugang zum Lesen suchen, daß man also nicht mit einer einheitlichen Methode auf 35 gleichförmige Lernprozesse einwirken kann. Zum zweiten ist jedoch genauer herauszuarbeiten, in welchem Zusammenhang diese verschiedenen Zugriffsweisen zueinander stehen und wo sie ihre jeweiligen Stärken und Grenzen haben: Dabei ist zu unterscheiden, welchen Wert ein bestimmter Zugriff für den erfahrenen Leser hat und welche Hilfe er dem Anfänger gibt (und Anfänger kann auch ein Juraprofessor sein, der zum ersten Mal ein Lehrbuch für Molekularbiologie in die Hand nimmt).

### 3. Die vier Grundtaktiken des Lesens

Um das Problem etwas zu vereinfachen, stelle ich vier verschiedene *Zugriffsweisen* in einer Art Stufenfolge vor. Man muß sich aber klar darüber sein, daß diese Prozesse beim Lesen kaum unterscheidbar ineinandergreifen, daß die Stufenfolge also eine Art 'Zeitlupe' ist, um den Beitrag dieser Zugriffe zum Leseergebnis genauer analysieren zu können:



(1) Ausnutzen von Sinnstützen (semantische Ebene):

Die Überschrift eines Textes, ein begleitendes Bild, der vorhergehende Text, ein Satzanfang, die Stilform erzeugen beim Leser eine bestimmte Vorstellung darüber "was kommt" oder "wie es weitergeht". Solche Voreinstellungen schränken den Kreis dessen ein, womit man rechnet, sie richten die Aufmerksamkeit auf bestimmte Merkmale aus (so wie beim Warten auf einen Bekannten am Bahnhof). Sprachspiele oder "Unsinnssätze" haben ihre Pointe gerade darin, daß sie solche Erwartungen verletzen.

In dem Satz "In der Küche wäscht die ..." erwartet man Wörter wie 'Mutter' (und nicht 'Kutter'), 'Familie' (und nicht 'Kamille') oder aber Eigennamen, vielleicht noch 'Spülmaschine'. Der Leser greift also auf *seine soziale Erfahrung* mit dem Milieu 'Küche' zurück. Viele Leser würden einen Druckfehler (s. 'Kutter') deshalb, ohne es zu merken, selbst korrigieren (technisch betrachtet liest der Betreffende 'falsch', in einem tieferen Sinne aber richtig (s. (1.)); diese Fähigkeit zur Korrektur wird besonders wichtig bei *handschriftlichen* Texten, analog zum Hören, wo wir 'Störgeräusche' herausfiltern). Mehr noch: Um die im Beispiel angedeuteten Alternativen zu unterscheiden, reichen schon grobe Merkmale, z.B. Länge des Wortes, herausstechende Buchstaben(gruppen) (in 'Mutter' etwa 'tt') oder der Wortanfang (das 'M'). Verständlich, daß sich Kinder beim beschränkten Wortschatz der ersten Fibelseiten mit solchen Merkmalen zufriedengeben, solange diese Vorgehensweise zum Erfolg führt; die Verwendung ganzer Sätze oder kleiner Texte erleichtern dies.

(2) Ausnutzen von Regeln der Zeichenverknüpfung, insbesondere des Satzbaus (syntaktische Ebene):

Die Regeln für die Verknüpfung von Wörtern und Wortteilen schließen bestimmte Alternativen aus und legen andere - in einer zusätzlichen Eingrenzung gegenüber (1) - nahe. Beispielsweise könnte man den oben gewählten Satzanfang nicht mit 'Kinder' fortsetzen (was vom *Sinn* her durchaus möglich wäre), da 'wäscht' eine Mehrzahl ausschließt. Aus demselben Grunde ist eine genauere optische Analyse des u/ü in der Wortvorgestalt 'Mutter' nicht erforderlich. Auch Wörter wie 'Schüssel' oder 'Teller' kommen nicht in Betracht, da ein grammatisch wohlgebauter Satz an dieser Stelle ein *Person*-Subjekt verlangt.

Ihre Kenntnis der gesprochenen Sprache gibt den Kindern auch in dieser Hinsicht Hilfen, sobald man ihnen *vollständige* Sätze vorlegt. Umgekehrt wird deutlich, daß Leser, die wegen mangelnder Regelkenntnis auf diese Hinweise verzichten müssen, mehr Zeit beim Lesen brauchen, weil sie auf eine genauere optische Analyse angewiesen sind.

(3) *Rückgriff auf gespeicherte Schrift-Sinn-Assoziationen*  
(Morphem-Ebene):

Ein Leser baut mit der Zeit ein immer umfangreicheres Repertoire an Wortbildern und 'Signalgruppen' (K. WARWEL) auf, deren Sinn (oder Funktion) er ohne den Zwischenschritt Schrift-(Laut-)Sinn erfaßt. Solche Wortgestalten zu kennen, beschleunigt das Lesen, vor allem, wenn man sie an wenigen auffallenden Merkmalen ausmachen kann. Wichtig ist, daß Kinder lernen, welche Wortteile solche Sinnträger sind, so daß sie die Schriftzeichenfolge ökonomisch gliedern (segmentieren) (2).

Dies scheint am ehesten möglich durch eine vielfältige Lektüre und systematische Auf- und Abbauübungen, in denen häufige Vor- und Endsilben (z.B. ver- oder -er) bzw. Wortkerne herausgearbeitet werden. In unserem Beispielsatz ist der Wortteil 'wasch' ein solcher Wortkern, der in Ab-wasch, wasch-en, Wäsche-e usf. herausgelöst werden kann.

Die Ganzheitsmethode, vor allem in ihrer früher verbreiteten reineren Form, hat diese Lesetaktik zum Ausgangspunkt gemacht. Kinder kommen über Schilder, Werbung, Bildunterschriften auch von selbst auf solche Assoziationen, die im Rahmen eines 'Spracherfahrungsansatzes' für Bereiche, die im Leben der Kinder besonders bedeutsam sind, auch systematischer ausgebaut werden sollten (z.B. können die Kinder - wie im "Lesespiel Wohnen" - lernen, Geschichten aus Bildern, Figuren und Wortkarten zu 'bauen').

(4) *Übersetzung von Schriftzeichen in Laut(vor)gestalten* (Graphem-Phonem-Ebene):

Sind durch die Zugriffe (1) - (3) nicht alle Alternativen ausgeschlossen worden, oder erkennt man beim Weiterlesen, daß es "so nicht stimmt", oder bleibt man (z.B. bei einem Fremdwort) einfach stecken, dann muß der Leser auf die langsamste, zugleich aber genaueste Vorgehensweise zurückgreifen und die Schriftzeichenfolge in eine Lautfolge übersetzen, der er anschließend den Sinn entnimmt. Er braucht also Einsicht in den Aufbau unseres Schriftsystems (vor allem den Dreischritt: Schrift-Laut-Sinn), und er muß die möglichen Zuordnungen zwischen Schriftzeichen und Lauten kennen (daß es falsch wäre, von der Zuordnung 'Buchstabe' - 'Laut' zu sprechen, wird deutlich, wenn man an Verbindungen wie 'ck', 'sch', 'äu' usw. denkt). Auch hier ist es so, daß der geübte Leser über ein Repertoire an umfangreicheren Signalgruppen verfügt, die ihm eine Analyse im Detail ersparen. In unserem Beispielsatz werden die meisten Leser das fehlende Wort als 'M-utter' erfassen, dessen zweiten Teil sie auch aus 'Butter', 'Futter' und 'Kutter' kennen.

Die Einsicht in die Struktur der Buchstabenschrift zu Beginn des Lesenlernens wird etwa von H. VESTNER u.a. (1974) und von F. DOBIESS (1976) betont. Der Aufbau von Schrift-Laut-Assoziationen stand

- allerdings oft in der verfälschenden Perspektive von 'Normal-lauten' - in der synthetischen Methode am Anfang. So bedeutsam diese Kenntnisse gerade für den ungeübten Leser sind, so beschränkt (und einschränkend) ist dieser Zugriff, wenn das Kind nur ihn beherrscht - und das schon zu Beginn des Lesenlernens: Derselbe Laut /t/ wird in Tisch und Thomas unterschiedlich dargestellt; dasselbe Zeichen <c> spielt eine unterschiedliche Rolle in Tisch, Fach, Lack, Celle, Cello, Annonce, Clou; das <g> wiederum hat einen unterschiedlichen Klangwert in gut, Bug, wenig und Kognak (alle Beispiele nach: S. JEHLICH 1971, 169f.). Die nicht auf einfache Regeln zu bringende Vielfalt dieser Zuordnungsmöglichkeiten erhöht sich noch, wenn man dialektbedingte Besonderheiten hinzunimmt (so repräsentieren etwa <ch> und <sch> im Rheinischen denselben Laut /sch/).

Auch zu Beginn des Lesenlernens ist also das Kind auf die anderen Taktiken angewiesen, um zu entscheiden, wie eine Schriftzeichenfolge zu lesen ist. Stößt es etwa auf das Schriftbild /Transport/, so muß es auf den *Sinn* des Satzes zurückgreifen (vgl. oben (1)), wenn es entscheiden will, ob /Trans-port/ oder /Tran-sport/ zu lesen ist (geübte Leser können meist auf die Signalgruppen 'Trans' und 'port' zurückgreifen (vgl. oben (3))).

Ein Leser wird also umso erfolgreicher (d.h. mit wenigen Fehlern) und umso ökonomischer (d.h. rasch) lesen können, je besser er *alle* genannten Zugriffe beherrscht. Im eingangs erwähnten Sinne ist er fähig, vorausgreifend plausible Hypothesen über die zu lesenden Wörter zu bilden, diese dann mit anderen Taktiken zu prüfen und (erst später entdeckte) Fehler zu korrigieren (so schon P. Dohrmann, s. E. Schwartz 1958, 98ff.).

#### 4. Die Verknüpfung verschiedener Zugriffe in einer 'Lesestrategie'

Ich habe zu Beginn des kurzen Überblicks darauf hingewiesen, daß es sich bei der Darstellung um eine Art 'Zeitlupe' eines im Aufmerksamkeitsschwerpunkt rasch wechselnden Prozesses handelt. Insofern wäre es falsch, wollte man den Kindern nur additiv die verschiedenen Zugriffe beibringen (oder ihnen zugrundeliegende Fähigkeiten wie Wortschatz, Empathie, optische Unterscheidung usw. isoliert üben). Erst das reibungslose Zusammenspiel, das ständige Hin- und-her-wechseln von einem Strang in den anderen, das Grobvorwegnehmen und (wo nötig) Fein-analysieren im Rahmen einer abgestimmten *Gesamtstrategie*, die gezieltes Suchen nach wesentlichen Gesichtspunkten ermöglicht, macht eine - auch in ihren Grundformen - 'umfassende' Lesefähigkeit aus.

Die Bedeutung, die verschiedene Leser einzelnen Merkmalen in einem Text zumessen, hängt aber von verschiedenen Dingen ab: z.B. von ihrer eigenen Lesegeschwindigkeit, vom inhaltlichen Schwierigkeitsgrad des Textes, von der Komplexität des Satzbaus und der Bekanntheit des verwendeten Wortschatzes oder von der erwünschten Genauig-

keit der Information (grober Überblick in der Zeitung vs. Namenssuche im Telefonbuch). Und auch schon Kinder entwickeln offensichtlich unterschiedliche und sich verändernde 'Misch-Strategien', um mit den Leseanforderungen fertig zu werden (so kann es z.B. in einer bestimmten Phase für einen Leser durchaus ökonomisch sein, sich ein Wort an nur einem herausragenden Merkmal zu merken (z.B. 'Mutter' an den "beiden Kreuzen in der Mitte") - solange nämlich andere Wörter (wie 'Kutter', 'Futter' und 'Butter' oder 'Latte' und 'hatte') noch nicht aufgetaucht sind, so daß keine Verwechslungsgefahr besteht).

Die *Verlesungen* andererseits, die Lesern unterlaufen, bieten Möglichkeiten, ihrer jeweiligen Strategie auf die Spur zu kommen, und damit konkrete Ansatzpunkte zu ihrer weiteren Ausdifferenzierung (3). Dabei ist zu bedenken, daß Zugriffe, die im Einzelfall zu einem falschen Ergebnis führen, nicht generell untauglich zu sein brauchen: Es gibt keine Einzelstrategie, die zu verlässlichen Ergebnissen in allen Fällen führt; mehr noch: Der Leser steht ständig im Zwiespalt zwischen einer möglichst flüssigen (und entsprechend riskanteren) Leseweise einerseits und einer solideren (aber entsprechend langsameren) Leseweise andererseits. Es geht also darum, dem Leser *Kontroll- und Korrekturmöglichkeiten* im Rahmen einer umfassenderen, viele Hinweise nutzenden *Suchstrategie* zu eröffnen (so kann etwa das Identifizieren von Wörtern an wenigen herausragenden Merkmalen sehr ökonomisch sein, wenn die grammatischen Bedingungen und der klare Sinnzusammenhang die möglichen Alternativen schon eng begrenzt, während eine sorgfältigere Schrift-Analyse und Laut-Synthese in einem unbekannteren Text erforderlich wäre). Es geht also darum, daß der Leser früh lernt, dem Text Informationen *möglichst unaufwendig* und doch *zureichend solide* zu entnehmen.

## 5. Folgerungen für den Erstleseunterricht

Drei Aspekte sind zu unterscheiden, wenn wir an die Förderung von Leseanfängern denken:

(a) *Schriftumspezifische Voraussetzungen* des Lesens können den Zugang zu Texten erleichtern bzw. - wo sie fehlen - das Lesenlernen sehr erschweren. Einleuchtend ist, daß Kinder, die Formen optisch nicht gut unterscheiden können, die keine saubere Artikulation und keine genaue akustische Unterscheidungsfähigkeit in die Schule mitbringen, Schwierigkeiten haben können. Solche Ausfälle sind aber nach dem oben Gesagten nicht unbedingt bedeutsamer als ein begrenzter Wortschatz, mangelnde grammatische Kenntnisse, ein fehlendes Verständnis für den Zusammenhang zwischen Bezeichnetem und Zeichen und deren Vereinbarungscharakter ("Symbolverständnis") und eingeschränkte Sach- und Sozialerfahrung, die es dem Kind erschweren, sich in den Schreiber hineinzuversetzen oder aus der eigenen Kenntnis des Gegenstandes Annahmen über den Fortgang



des Textes zu entwickeln. Wie gesagt: Solche Fähigkeiten und Einstellungen sind nicht nur für das Lesen wichtig; mehr noch: Sie *allgemein* zu fördern kann nach Erreichen einer durchschnittlichen Leistungsfähigkeit nur noch begrenzt die Lesefähigkeit steigern; danach muß diese Förderung gezielt Brücken zu den *besonderen* Anforderungen des Schriftsystems hin schlagen, wenn sie Fortschritte im *Lesen* erreichen will (so ist etwa das 'Lesen' einer Comicgeschichte (von links nach rechts!) eine produktivere Vorübung als die optische Erschließung eines - im Detail vielleicht schwierigeren - Bildes; so ist das Klatschen von Silben, das Heraushören gleicher Anlaute oder Endungen in Wörtern sinnvoller als die Benennung von Geräuschen in einer Straßenverkehrsszene; so führt die Vereinbarung willkürlicher Zeichen für eine Handlung oder einen Gegenstand näher an die Schrift heran als eine bloß bildliche Darstellung (4).

(b) Förderung der *schriftspezifischen Teilfähigkeiten*, die in den verschiedenen Zugriffsweisen des Lesers auf einen Text mobilisiert werden. Während die vorschulische Förderung bei den Kindern viel zur Entwicklung einer *Lesemotivation*, d.h. eines Interesses für Texte als Mitteilungen anderer beitragen kann (z.B. Berichte über Erfahrungen anderer aus Situationen, die das Kind nicht unmittelbar erleben kann; z.B. Handlungsanweisungen und -hilfen wie Rezepte; z.B. Aufbewahrung eigener Erlebnisse für später und für andere), und während die Kinder mit der gesprochenen Sprache schon wichtige Elemente für die Taktiken (1) und (2) mitbringen, muß die Grundschule jetzt der Entwicklung der Taktiken (3) und (4) besondere Bedeutung einräumen. Ihre Verfügbarkeit hängt vor allem ab

(ba) von der *Einsicht in die Aufbauprinzipien des Schriftsystems* (z.B. Zeichenfolge von links nach rechts, Funktion von Wortzwischenräumen, doppelte "Übersetzung" Schrift-Laut und Laut-Sinn, Veränderung der Klanggestalt bei bestimmten Veränderungen der Schriftgestalt, Mehrdeutigkeit von Schriftzeichen in akustischer Hinsicht und Rechtschreibkonventionen),

(bb) von der Kenntnis der *gängigen Schriftzeichen-/Laut-Entsprechungen* (von einzelnen Buchstaben(gruppen) bis hin zu ganzen Wörtern (z.B. Friseur)) und

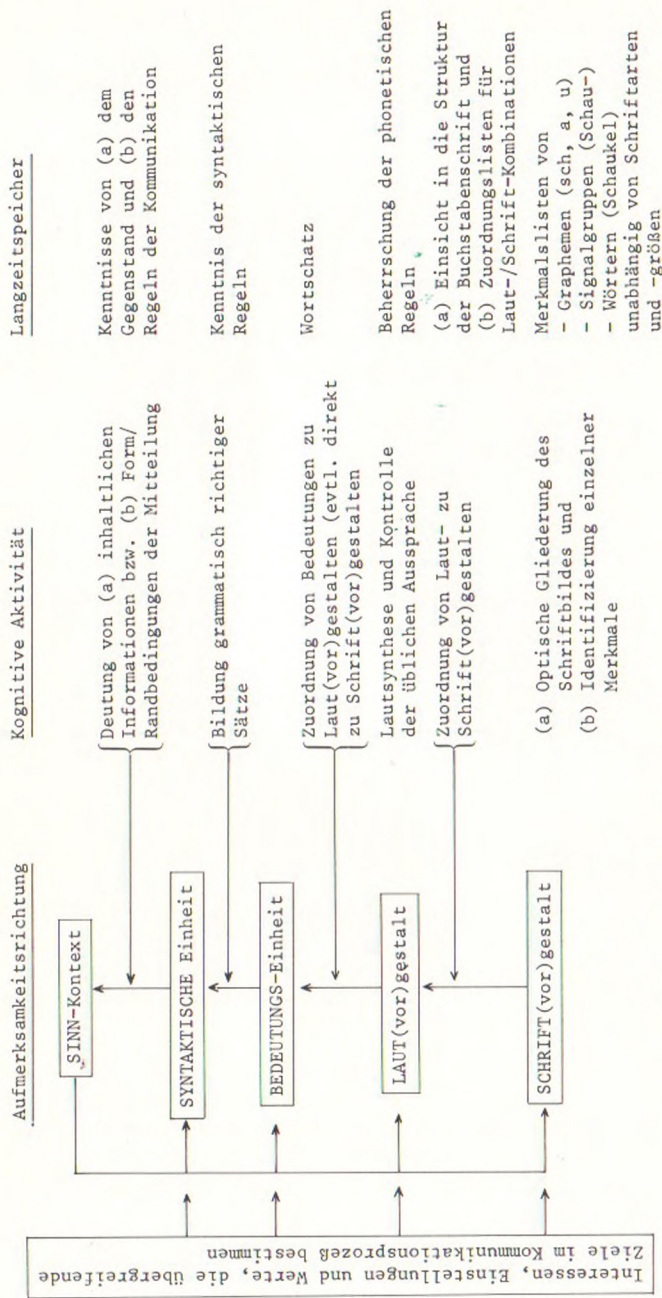
(bc) von dem Erwerb *unmittelbarer Schriftbild-/Sinn-Zuordnungen* besonders häufig vorkommender Wörter und sinntragender Wortteile.

Zum Teil können diese Voraussetzungen - gerade von schwachen Lesern - am ehesten über eine systematische Einführung erworben werden, wie sie z.B. der CVK-Lehrgang von H. VESTNER u.a. anbietet. Andererseits müssen sie in für das Kind bedeutsame Sachzusammenhänge eingebunden werden, die z.B. das "Lesespiel Wohnen" (o.J.) für einen Erfahrungsbereich der Kinder aufbereitet.

(c) Solche Kenntnisse und Fähigkeiten nützen dem Leser aber wenig, wenn sie ihm nur *formal*, d.h. ohne Bezug zu aussagekräftigen Texten, *isoliert*, d.h. nicht im Zusammenspiel mit anderen Taktiken, und rein *technisch*, d.h. ohne Berücksichtigung seiner Informationsinteressen und seiner Lebenserfahrung, vermittelt werden. Von Anfang an - möglicherweise sogar schon in der Vorschule an anderen Symboltypen - sind deshalb *Suchstrategien*, d.h. die Fähigkeit zum "systematischen Raten" und zu einer flexiblen Koordination der verschiedenen Teiltaktiken zu entwickeln. Am ehesten eignen sich dafür vermutlich Texte, die die Kinder leicht überfordern (durch unbekannte Wörter (aber aus bekannten Lauten!) und durch unbekannte Schriftzeichen (aber in leicht erschließbaren Wörtern)), so daß sie (am besten gemeinsam!) Vermutungen anstellen und überprüfen müssen. Bei solchen Aufgaben käme es dann vor allem darauf an, unterschiedliche Möglichkeiten und ihre Überprüfung durchzuspielen und in den Kindern eine "Probierhaltung" auch gegenüber Texten zu entwickeln. -

Die Spannung zwischen Schrift als *gesellschaftlicher* Vereinbarung, die man beherrschen lernen muß, wie sie ist, und Schrift als Medium der Mitteilung, auf die man sich als *individuelle* Person bezieht, macht im Leselernprozeß eine Verknüpfung stärker *lehrgangsorientierter* und stärker erfahrungs- oder *situationsorientierter* Unterrichtselemente erforderlich. Damit ist ein hoher Anspruch an den Lehrer gestellt, für den auf dem Markt angebotene Materialien, Fibeln und Lehrgänge nur Bausteine eines Unterrichts sein können, der immer wieder auf die Vorerfahrungen, die Schwierigkeiten und die aktuellen Interessen seiner Kinder abgestimmt werden muß. Dazu bedarf es einer übergreifenden Orientierung, die dieser Beitrag versucht hat und die im anliegenden Schaubild noch einmal überblickartig zusammengefaßt worden ist. Eine derart "saubere" Darstellung darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß wir über das tatsächliche Zusammenspiel dieser Elemente und über geeignete Formen zu ihrer Entwicklung immer noch sehr wenig wissen. Ein Lehrer, der mehr über Hypothesen wie die hier vorgestellten weiß, wird aber eher in der Lage sein, die Einseitigkeiten einzelner Lehrmittel auszugleichen und auf individuelle Schwierigkeiten von Schülern nicht mit blockierenden Bewertungen und Korrekturen, sondern mit Lernchancen eröffnenden Anregungen und Hilfen einzugehen.

# Überblick über wesentliche Komponenten im Lese-prozeß (\*)



\*) Dies ist ein *statisches* Modell eines komplexen Prozesses. Wie die Pfeile andeuten sollen, handelt es sich im tatsächlichen Lese-prozeß nicht um eine Stufenfolge; vielmehr greifen diese Aktivitäten mit großer Geschwindigkeit und im ständigen Wechsel ineinander. Die Übersicht orientiert sich zum Teil an einem unveröffentlichten Manuskript von G. SCHEERER (1976) und einem Aufsatz von R.B. RUDELL in: A. HOFER (Hrsg.), 1976, S. 153 - 173 (vor allem: Abb. 2 auf S. 168).

## 6. Anmerkungen

- 1) Vgl. als Einführung die Beiträge in "Die Grundschule" 11/1976 und zur Vertiefung den Reader von A. HOFER (Hrsg.) 1976.
- 2) G. SCHEERER (1976) sieht eine wichtige Ursache für Leseschwächen darin, daß sogenannte Legastheniker entweder zu global (Wortgestalt) oder zu detailliert (Buchstabe für Buchstabe) lesen und damit im ersten Fall wichtige Merkmale übersehen und im zweiten Fall unter Zeitdruck kommen bzw. bereits erlesene Informationsstücke wieder vergessen haben, ehe sie eine Bedeutungseinheit bilden können.
- 3) Eine Arbeitsgruppe des Projekts EVI CIEL arbeitet gegenwärtig an solchen Fehleranalysen und bemüht sich darum, eine praktikable Form der Notierung und Einordnung von Verlesungen zu entwickeln, um darauf bezogen gezielte Förderaufgaben vorschlagen zu können.
- 4) Eine Ordnung solcher Aufgaben, die eigentlich in die *vorschulische* Förderung hineingehören, versuche ich an anderer Stelle (H. BRÜGELMANN 1976) im Anschluß an D. HEYER 1976.

## 7. Literaturhinweise

- H. Brügelmann, Beeinflussung der Lesefähigkeit durch vorschulische Förderangebote. Vervielf. Ms. EVI CIEL Münster 1976.
- F. Dobieß, Warum und wie Methodenkorrektur im Erstleseunterricht? In: Pädagogische Rundschau 7/1976, 481ff.
- D. Fischer, Lesen und Lesenlernen - Konzepte und Strategien des Lesens und mögliche Folgerungen für Lehr- und Lernprozesse. Vervielf. Ms. EVI CIEL Münster 1976.
- D. Heyer, Lesevorbereitung als Aufgabe von Vorschule und Schule. In: W. Schulz u.a., Unterricht für Fünf- bis Siebenjährige. Vervielf. Ms. Berlin 1976.
- A. Hofer, (Hrsg.), Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf 1976.
- S. Jehmlich, Das Verfahren der akustischen Analyse. Eine linguistische Kritik. In: W. Royl (Hrsg.), Vorschulerziehung und Primarstufe. Berlin 1971, 165ff.
- Lesespiel Wohnen. Basis Verlag, Berlin o.J.
- G. Scheerer, Funktionsanalyse des Lesens: Grundlage für ein spezifisches Lesetraining. Vervielf. Ms. Bochum 1976. Eingereicht bei: Psychologie in Erziehung und Unterricht.
- E. Schwartz, Wie Kinder lesen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 3/1958, 93ff.
- H. VESTNER u.a., CVK-Leselehrgang (Lehrerhandbuch), Berlin 1974.
- K. Warwel, Signalgruppen und strukturgemäßes Lesenlernen. In: Die Grundschule 6/1975, 311ff.



